

DOI: 10.17553/2359-0831/ihgp.v1n2p54-70

Larissa Oliveira Mesquita RIBEIRO; Willame de Oliveira RIBEIRO.

DO ESPAÇO AO SIGNIFICADO E DO SIGNIFICADO À APRENDIZAGEM: A DIMENSÃO GEOGRÁFICA DA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DO ENSINO DA GEOGRAFIA*Larissa Oliveira Mesquita RIBEIRO¹*
Willame de Oliveira RIBEIRO²

54

Resumo

O espaço vivido consiste em instrumento fundamental para a construção de um real significado para a educação e de uma eficaz aplicabilidade dos conhecimentos produzidos/adquiridos. Com base nessa perspectiva se investiga a realidade de duas escolas localizadas no Conjunto Cidade Nova em Ananindeua, Região Metropolitana de Belém do Pará, buscando responder a seguinte problemática: quais as características dos espaços vividos dos alunos das escolas estudadas e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental? Utilizando-se de levantamentos bibliográficos, documentais, observações dirigidas e entrevistas com gestores das escolas e pais de alunos, se constatou a grande variabilidade dos espaços vividos pelos alunos das duas escolas, apesar de residirem no mesmo bairro e, conseqüentemente, a necessidade das escolas e dos educadores atentarem para essas experiências diferenciadas, como condição ao alcance de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação. Espaço Vivido. Aprendizagem Significativa.

FORM THE MEANING OF SPACE AND TO THE LEARNING MEANING: THE GEOGRAPHICAL LEARNING EXTEND TO APART FROM GEOGRAPHICAL LEARNING**Abstract**

The lived space consists of an essential tool for building a real meaning for education and an effective applicability of produced/acquired knowledge. Based on this perspective we investigate the reality of two schools located in the residential complex *Cidade Nova* in Ananindeua, Metropolitan Region of Belém, Pará, seeking to answer the following problematic: what are the characteristics of the lived spaces of students from the analyzed schools, and what are its implications in the teaching-learning process in the early grades of fundamental education? Using bibliographic and documentary surveys, directed observations and interviews with school managers and students' parents, we discovered the great variability of spaces lived by the students from both schools, even though they reside in the same neighborhood, and therefore the need for schools and educators to pay attention to these different experiences, as a condition to the achievement of significant learning.

Keywords: Education. Lived Space. Significant Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação da geografia com a aprendizagem vai muito além da sua inserção na educação básica enquanto disciplina obrigatória. A razão de ser dessa ciência se situa na real existência e importância daquilo a que ela se propõe compreender e que, desse modo, se constitui como seu objeto de análise – o espaço. A dimensão espacial da realidade está presente e interfere em praticamente todas as atividades sociais e com a aprendizagem não seria diferente. Aqui será evidenciado como o espaço, a partir da

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Graduada em Geografia pelas Faculdades Integradas Brasil Amazônia – FIBRA. E-mail: la.mesquita@yahoo.com.br

² Geógrafo, Professor Assistente II da Universidade do Estado do Pará – UEPA e Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente. E-mail: willame.geo@gmail.com

perspectiva do espaço vivido (ou do lugar, como preferem muitos geógrafos), interage com a aprendizagem.

O trabalho com o espaço vivido do aluno exige grande atenção do profissional da educação, pois é por meio da compreensão deste espaço que se torna possível alcançar a realidade do aluno. Considerar a leitura de mundo, da vida e do espaço vivido é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem desempenhe o seu efetivo papel na formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de avaliar sua condição individual e de grupo diante da totalidade social.

No modelo tradicional o aluno era basicamente um receptor de informações, ele apenas deveria ouvir e armazenar o que estava sendo repassado. E essa conformação do ensino não era casual ou aleatória ou simplesmente um equívoco; ela atendia (ou atende, já que ainda está presente na prática de muitos educadores) a um modelo de sociedade e a interesses situados no âmbito de determinadas classes sociais, que percebiam (ou percebem) na passividade do aluno um futuro executor de tarefas previamente estabelecidas.

Sendo assim, o que se busca é o rompimento com essa postura, advogando em prol de um aluno sujeito do processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, ativo, questionador, crítico e reflexivo. Nesse âmbito, o conceito de espaço vivido e a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem tem muito a contribuir na construção de um novo sentido para a educação, de uma real aplicabilidade dos conhecimentos produzidos/adquiridos; e, por este motivo, está na base da problemática do presente trabalho: Quais as características dos espaços vividos dos alunos das escolas estudadas e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental?

As escolas estão situadas na Cidade Nova, Bairro do Coqueiro, município de Ananindeua, região metropolitana de Belém. Sendo uma escola da rede municipal de ensino e outra da rede privada. Apesar da proximidade espacial entre as mesmas, as realidades verificadas através da análise de campo são bastante divergentes, principalmente do ponto de vista do espaço vivido dos alunos.

A metodologia utilizada na busca da resposta à indagação exposta anteriormente está organizada a partir dos seguintes passos: construção de referencial teórico a respeito das concepções de aprendizagem significativa e de espaço vivido; observação

dirigida voltada à percepção da infraestrutura, do funcionamento geral das escolas e da prática dos professores em sala de aula; levantamento documental buscando a definição do método de ensino adotado pelas escolas; aplicação de questionário com a direção das escolas visando estabelecer o perfil desses estabelecimentos de ensino; aplicação de entrevistas com pais de alunos das séries iniciais das duas escolas objetivando caracterizar os espaços vividos dos alunos.

Os resultados obtidos com a aplicação dessa metodologia estão organizados da seguinte forma: inicialmente se apresenta uma discussão a respeito da concepção de aprendizagem significativa e logo em seguida se realiza o tratamento do conceito de espaço vivido. Na sequência, se faz uma reflexão sobre a organização do ensino fundamental no Brasil e a perspectiva do vivido. Feito isso a discussão é direcionada para a análise do caso concreto, passando pela caracterização geral das escolas e chegando à análise da complexidade dos espaços vividos pelos alunos.

A RELEVÂNCIA DOS SIGNIFICADOS PARA A APRENDIZAGEM

Como enfatiza Pontuschka (2005), o processo de ensino-aprendizagem deve buscar a formação do aluno de um ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo, desenvolvendo no discente não apenas técnicas e habilidades voltadas ao mercado de trabalho, mas direcionadas à constituição de cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade social. Contudo, o alcance dessa ampla formação envolve uma série de cuidados e de fatores a serem levados em consideração, o que faz da aprendizagem significativa, uma teorização extremamente pertinente.

De acordo com Moraes (2007) os postulados dessa teoria consideram que o indivíduo aprende quando transforma os conceitos em entidades psicológicas subjetivas, isto é, “[...] quando o indivíduo incorpora o conceito e quando estabelece representações para os conceitos que estão sendo aprendidos” (p. 97). As considerações de Kaercher (2006) se aproximam dessas formulações, quando define atividades como ouvir os alunos, sistematizar as suas discussões, criar polêmicas e dúvidas, sistematizar as novas descobertas e produzir surpresas; enquanto compromissos do docente.

Sendo assim, torna-se fundamental na prática do professor, como destaca Pontuschka (2005), partir do particular para o geral, ou seja, da realidade vivenciada e conhecida pelo aluno para outras escalas ou abstrações, de forma que se estabeleça uma

conexão entre o conhecimento prévio do aluno e os novos conhecimentos adquiridos, tornando-os, assim, significativos para o aluno. É envolvido nesta tarefa, que Freire (2002, p. 15) destaca:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Diante disso, torna-se indispensável a construção dos significados, ou seja, o estabelecimento das correlações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a experiência dos alunos. Esse postulado tem seu fundamento nas formulações do psicólogo norte-americano David Ausubel em torno da aprendizagem significativa. Esta seria uma tentativa de superar a apreensão isolada de conteúdos escolares pela estrutura cognitiva dos alunos. Assim, como enfatiza Pelizzari et. ali. (2002, p. 38), “quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva”.

A utilização de uma teoria que tem sua origem em uma realidade tão distante da vivenciada no Brasil, não significa que se esteja pressupondo a educação nos Estados Unidos da América e no Brasil como próximas. O Brasil ainda convive com dificuldades educacionais de ordem bastante elementar, como falta de professores nas escolas, professores leigos, falta ou insuficiência de recursos didáticos, classes multisseriadas etc. No entanto, as questões relativas à aprendizagem significativa não podem ser deixadas de lado porque problemas elementares ainda não foram resolvidas, pois ambos tem impacto inquestionável sobre o ato de aprender.

Segundo Santos (2006, p. 29) o mundo atual reforça a necessidade de uma aprendizagem significativa, pois “aprender passou a ser exigência instrumental, relativa e deixou de ser capacidade determinante, absoluta e estanque”. O lidar com o mundo exige uma habilidade de saber aprender e ‘desaprender’, já que os conteúdos se

transformam muito rapidamente, não sobrando mais nenhum espaço para o procedimento de decorar conceitos, fórmulas etc.

Um primeiro ponto a se pensar na busca de uma aprendizagem significativa é a mudança de postura do professor, exigindo desse a consideração do aluno como um sujeito da aprendizagem, capaz de pensar, construir, propor, discordar etc. Para Santos (2006) o professor precisa superar procedimentos como dar aula, que pressupõe um papel passivo ao aluno; dar respostas prontas e instruções em demasia, pois estas precisam ser buscadas e construídas pelos alunos. E, por outro lado, precisa buscar inovações que desafiem os alunos, que tornem a aprendizagem interessante e prazerosa. O estímulo à interação entre os alunos e a elevação da sua autoestima também constituem elementos indispensáveis à prática pedagógica de um professor interessado na construção de uma aprendizagem significativa.

Somando-se a esses cuidados, Pelizzari et. ali. (2002, p. 38) apresentam duas condições básicas para a efetivação da aprendizagem proposta por Ausubel.

Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Dessa forma, uma das grandes preocupações para a realização desse tipo de aprendizagem envolve a seleção do conteúdo potencialmente significativo e a forma de abordá-lo, o que conduz a uma questão muito complexa, que é o conhecimento do perfil do aluno e de sua realidade vivida. Sendo esta uma questão envolta de grande complexidade, torna-se oportuno um tratamento conceitual mais rigoroso, que, neste trabalho, considera-se podendo ser realizado através da concepção de espaço vivido.

A RELEVÂNCIA DO ESPAÇO VIVIDO PARA A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS

Os debates em torno da noção de espaço vivido tem seu foco nas formulações da geografia, ciência que tradicionalmente se dedicou à análise espacial; mais especificamente, em tendências recentes dessa ciência, organizadas no âmbito da denominada geografia humanística. Gomes (2003, p. 317) ao tratar da perspectiva do espaço vivido ressalta que esta é herdeira de uma tradição francesa que remonta às

clássicas formulações de Vidal de La Blache e apresenta como elemento central a valorização de uma dimensão do espaço correntemente desconsiderada nas abordagens racionalistas e assim descrita pelo autor.

[...] o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos sociais que nele habitam e lhe conferem dimensões simbólicas e estéticas [...]. Assim, olhar o espaço sob um ângulo objetivo e generalizador é arriscar deixar de lado toda uma série de aspectos que dão sentido e espessura a ele, tais como o sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética, etc.

Desse modo, o espaço vivido possui uma razoável carga de subjetividade por valorizar a experiência dos sujeitos, o seu cotidiano, com as especificidades que o compõem. Não necessariamente este conceito estabelece uma oposição à concepção do espaço desenvolvida por Santos (1999), onde este aparece como um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações; pois pode muito bem valorizar os elementos ressaltados pelo autor, contudo na perspectiva do vivido, ou seja, da vivência imediata do sujeito.

O entendimento que este trabalho reúne sob a denominação de espaço vivido, muito comumente é apresentado com outras nomenclaturas. Uma de especial destaque consiste na concepção de lugar, que para Carlos (2007, p. 20), [...] é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. [...] É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”. A autora prossegue sua análise afirmando que este espaço é o bairro, a praça, a rua e nunca a metrópole ou mesmo a cidade na sua totalidade, “[...] a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos” (p. 20). Dessa forma, a concepção de lugar apresentada pela autora se refere a mesma realidade aqui trabalhada através da noção de espaço vivido.

Yi-Fu Tuan, em seu clássico ‘Espaço e Lugar’, trata com riqueza e originalidade os dois termos sugeridos no título de sua obra, porém, ao fazer o comparativo com a abordagem aqui desenvolvida, um breve esclarecimento torna-se indispensável: a noção de espaço vivido se harmoniza muito mais com o conceito de lugar do autor, que com sua visão de espaço. Como pode ser percebido no trecho abaixo.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. ‘Espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar

é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 06).

O espaço vivido, assim caracterizado, ensina Callai (2009, p. 84), somente é compreendido quando se apreende os acontecimentos que marcam a vida das pessoas no espaço, a sua história, as formas como trabalham, como produzem, como se alimentam, como fazem lazer. É necessário considerar questões como o pertencimento, a identidade e a afetividade dos indivíduos e grupos sociais em relação ao espaço. Somente a partir dessas considerações é que o espaço vivido passa a ser um instrumento eficaz à busca de construção de uma aprendizagem dotada de significado para os alunos.

O alcance da efetiva aprendizagem por parte dos alunos, especialmente em se tratando da educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental, requer o estabelecimento por parte do educador de metodologias e conteúdos que consigam constituir conexões com a realidade vivida por estes alunos, isto é, com o seu espaço vivido. Isso não pressupõe a aceitação ou incorporação como corretos no ambiente escolar de todas as ideias e conceitos construídos pelos alunos no seu mundo vivido, mas sim a consideração desses como ponto de partida para as novas formulações, evitando, desse modo, a falta de aplicabilidade do conhecimento escolar ou a sua inutilidade na vida prática. Como insiste Callai (2009, p. 104),

De um modo geral, muitos conceitos estão presentes no dia a dia de nossas vidas. Os alunos têm as suas próprias concepções a respeito de muitas coisas. Porém o trabalho de superação do senso comum como verdade e a busca das explicações que permitem entender os fenômenos como verdades universais, exige que se faça reflexões sobre o lugar como espaço de vivência, analisando a configuração histórica destes lugares para além de suas aparências.

Entretanto, alcançar o espaço vivido do aluno não é tarefa fácil para o educador, principalmente porque este espaço varia de acordo com a vivência do aluno, sendo assim, o mesmo espaço físico pode dar origem a espaços vividos diferenciados pela variação da experiência de cada um. Isso acontece pela correlação existente entre a vivência do indivíduo e fatores como nível de renda da família, grau de instrução dos pais, influências culturais, etc.

Essa tarefa de alcançar o espaço vivido dos alunos como uma condição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, ou seja, que resulte em aprendizagem; se coloca a todos os níveis de ensino, contudo, na educação infantil e no ensino fundamental isso se torna especialmente indispensável, pois os alunos precisam, mais

do que em outros níveis, de motivação e do despertar de interesse, o que pode ser constituído no momento em que se estabelecem as correlações entre o cotidiano e os conteúdos da sala de aula. A discussão que se segue busca esclarecer um pouco mais a respeito da organização e das especificidades do ensino fundamental, foco das preocupações da presente análise.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DO VIVIDO E DOS SIGNIFICADOS COMO UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Os vários níveis de ensino que conformam a educação básica brasileira (infantil, fundamental e médio) estão diretamente interligados, tendo como finalidade primordial ampliar o conhecimento do aluno dentro do ambiente escolar. A Lei Federal nº 9.394, de 1996 - nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) - coloca ao ensino fundamental a tarefa de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

O art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização do Ensino Fundamental: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade [...]" Para Nóvoa (1997, p. 26), "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando".

Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprendizagem escolar é considerada um processo natural da criança, pois são nas séries iniciais que surgem nos alunos alguns conflitos, que devem ser trabalhados pelo professor de forma individual e coletiva, o que facilita para o docente conseguir desenvolver o social de cada aluno (BRASIL, 1998). A participação dos alunos nas atividades escolares é essencial para que as crianças ampliem capacidades de interagir com todos da classe, fazendo com que qualquer tipo de preconceito seja quebrado dentro ambiente escolar.

Com vistas à participação mais produtiva e que favoreça a aprendizagem, é conveniente que o professor privilegie atividades relacionadas ao cotidiano do aluno, pois, o processo de aprendizagem e suas dificuldades devem ser analisados primeiramente com relação à realidade do aluno, ou seja, é preciso considerar as

informações já trazidas pelo meio em que o aluno está inserido, isto é, seus conhecimentos prévios.

As novas realidades que se constituem na escala nacional a partir da inserção do Brasil no mundo globalizado torna ainda mais clara a falência do modelo tradicional de educação, no qual o aluno era basicamente um receptor de informações, ele apenas deveria ouvir e armazenar o que estava sendo repassado. A educação para o ensino fundamental deve buscar uma perspectiva humanística, para se adaptar a realidade do mundo em transformação, organizando-se em torno dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

A escola deve aprimorar sua prática, buscando vivenciar com o aluno os tempos históricos e atuais, transformando essas vivências em aprendizados e novos significados para o ensino-aprendizagem. Para Splitter e Sharp (1995) a construção de significados na escola pressupõe fazer com que a criança entenda fatos que impliquem em sua vida e na comunidade que a compete.

No atual contexto do mundo globalizado, é papel da escolaridade, em todos os seus níveis, levar ao aluno a compreensão de como o global se relaciona com a realidade local, pois, essa relação é fundamental na estruturação da realidade vivenciada por ele (BRASIL, 2000). E a realidade vivenciada ou o espaço vivido do aluno deve ser elemento central do fazer pedagógico, devendo estar presente na construção dos currículos, na definição dos conteúdos, na escolha pelo professor da metodologia a ser utilizada e na composição das atividades escolares. Pois, somente partindo do vivido é possível construir os significados necessários à aprendizagem. Contudo, o trabalho com o espaço vivido implica lidar com realidades dotadas de grande complexidade. O que se busca a seguir, com a exposição dos resultados do estudo de uma realidade concreta na Região metropolitana de Belém, é demonstrar um fragmento dessa complexidade.

UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM

Como apontado anteriormente, uma consideração a se fazer inicialmente no trato com o espaço vivido diz respeito a sua variabilidade, pois as características materiais do espaço são fortemente diferenciadas entre os locais e, de outro lado, os sujeitos vivem os espaços de formas variadas, mesmo que se trate da mesma realidade material, por características particulares ao indivíduo ou mesmo ao grupo. Dessa forma, pode-se

inferir, de início, que os espaços vividos são diferentes quando os contextos são muito divergentes (entre espaços rurais e urbanos, periféricos e centrais na cidade), mas também podem apresentar diferenças marcantes no interior do mesmo substrato material, caso haja variação considerável na experiência que cada grupo desenvolve em relação ao espaço.

A realidade concreta estudada no presente trabalho condiz com essa segunda possibilidade. Duas escolas, aqui denominadas de A e B, localizadas em um mesmo bairro demonstraram diferenças marcantes com relação ao espaço vivido dos alunos. A Escola A pertence à rede privada de ensino do município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, e está localizada no Conjunto Cidade Nova, Bairro do Coqueiro. Fundada em 03 de outubro de 2001, a escola de médio porte, considerando o contexto municipal, trabalha com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, distribuídas em dois turnos: manhã, com 17 turmas; e tarde, com 15 turmas.

No que se refere à estrutura física encontrada na escola, além das 17 salas de aula, cabe destacar a disponibilidade de Sala de Direção, Laboratório de Informática, Cozinha, Área de Recreio e Área Livre. Quanto aos recursos materiais, estes foram caracterizados pela direção da escola na forma apresentada no quadro 01.

Quadro 01: Recursos materiais da Escola A

RECURSO MATERIAL	SITUAÇÃO
CARTEIRAS	SUFICIENTES E EM BOM ESTADO
DEMAIS MOBILIÁRIOS	SUFICIENTES E EM BOM ESTADO
COMPUTADORES	DISPONÍVEIS
DVD	DISPONÍVEIS
TELEVISÃO	DISPONÍVEIS
DATASHOW	DISPONÍVEIS
MÁQUINA FOTOGRÁFICA	DISPONÍVEIS
MÁQUINA DE XEROX	DISPONÍVEIS
RECURSOS DIDÁTICOS	SUFICIENTES

Fonte: Diretoria da Escola A, abril de 2012

De acordo com sua direção, hoje a escola desenvolve projetos, oficinas, palestras voltadas ao aprendizado do aluno e promove a interação entre a escola e a família, fazendo com que a família tenha uma participação mais frequente no espaço escolar. Ressalta ainda que as atuais realizações, tanto em relação às infraestruturas quanto às

atividades desenvolvidas, “vem de muitas conquistas e aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores” (Informação verbal obtida em entrevista realizada em Abril de 2012).

Diferentemente da escola A, a Escola B pertence à rede municipal de ensino de Ananindeua, região metropolitana de Belém, e está também localizada no Conjunto Cidade Nova, Bairro do Coqueiro. Fundada em 1986, a escola, também de médio porte, trabalha com os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, distribuídas em quatro turnos: manhã, como 29 turmas; intermediário, com 10; tarde, com 29; e noite, com 04 turmas.

Ressalta-se que essas turmas estão distribuídas nos quatro anexos que a escola possui. No que se refere à infraestrutura e às dependências administrativas, a escola possui Sala de Direção, Secretaria, Arquivo, Laboratório de Informática, Sala Multifuncional, Cozinha, Refeitório, Área de Recreio e Área Livre. Quanto aos recursos humanos, a direção da Escola B considera suas necessidades plenamente supridas, possuindo quadro administrativo, de professores e técnico completos. Já os recursos materiais foram caracterizados pela direção da escola conforme o quadro 02.

A Escola B possui um projeto em andamento denominado Natal Diferente e desenvolve o planejamento escolar bimestralmente, com a participação de todos os professores e técnicos.

Quadro 02: Recursos materiais da Escola B

RECURSO MATERIAL	SITUAÇÃO
CARTEIRAS	SUFICIENTES E EM BOM ESTADO
DEMAIS MOBILIÁRIOS	SUFICIENTES E EM BOM ESTADO
COMPUTADORES	DISPONÍVEIS
DVD	DISPONÍVEIS
TELEVISÃO	DISPONÍVEIS
DATASHOW	DISPONÍVEIS
MÁQUINA FOTOGRÁFICA	DISPONÍVEIS
MÁQUINA DE XEROX	DISPONÍVEIS
ACERVO BIBLIOGRÁFICO	SUFICIENTE E ATUALIZADO
RECURSOS DIDÁTICOS	SUFICIENTES
MIMEÓGRAFO	DISPONÍVEIS

Fonte: Diretoria da Escola B, Abril de 2012

De fato, como se pode constatar a partir dos dados e informações apresentados, as duas escolas se equivalem em termos de infraestrutura e recursos disponíveis, contudo, quando se considera também o uso efetivo dessa infraestrutura, as divergências começam a aparecer. Um exemplo disso é a sala de informática, que apesar de ser um item encontrado nas duas escolas, somente possui um uso mais frequente na escola A, a escola B, por problemas com a própria capacitação de pessoal para operar/coordenar o espaço, acaba por utilizá-lo muito raramente.

Essa situação pode ser entendida num contexto mais amplo do ensino público no Brasil, que apresenta problemas das mais diversas ordens. A infraestrutura, normalmente também um grande problema nas escolas públicas, não é um fator de grande expressão negativa na escola B, pois, apesar de poder ser bastante melhorada, não se diferencia tanto do encontrado na escola privada, a escola A. Os maiores problemas encontrados na Escola B estão relacionados a atuação dos profissionais.

Além da já citada falta de instrumentalização de pessoal para lidar, por exemplo, com a sala de informática, observou-se uma prática pedagógica marcada pela desmotivação, falta de criatividade e utilização de atividades monótonas e pouca atrativas. O que, em parte, também está relacionado à gestão do ensino público. Na escola privada são percebidas práticas muito mais comprometidas, especialmente, pela proximidade do acompanhamento dos profissionais, sejam professores ou técnicos, realizado pela gestão da escola. A análise da escola B comprova que há enormes desafios a serem enfrentados na busca da melhoria do ensino público brasileiro.

OS DIFERENTES ESPAÇOS VIVIDOS

A razoável semelhança entre as duas escolas em termos de infraestrutura e recursos materiais, não encontra correspondência no perfil de seus alunos, o que acaba por constituir diferenças relevantes em relação ao espaço vivido dos alunos da escola A e da escola B, apesar de residirem no mesmo bairro ou em bairros vizinhos. Visando caracterizar esses espaços vividos pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, partiu-se de alguns fatores considerados estruturantes dessas realidades: a renda familiar, o grau de instrução e a profissão dos pais, os espaços de lazer frequentados pelos alunos e as atividades desenvolvidas por esses fora da escola.

As informações apresentadas a seguir foram coletadas por meio de entrevistas e, portanto, são de natureza qualitativa, consideradas neste trabalho mais adequadas à apreensão das questões em análise. As entrevistas com os pais dos alunos das escolas A e B apontaram divergências sensíveis quanto aos fatores: renda mensal familiar, grau de instrução e profissão dos pais. Segundo o exposto no quadro 03, a totalidade dos pais entrevistados da escola B tem renda mensal até R\$ 1.000,00, faixa na qual nenhum dos pais entrevistados da escola A se enquadram, já que todos informaram uma disponibilidade de renda superior a R\$ 3.000,00, inclusive com 20% possuindo renda superior a R\$ 7.000,00.

Quadro 03: Renda Familiar e Grau de Instrução dos pais dos alunos das Escolas A e B entrevistados

RENDA FAMILIAR	% ESCOLA A	% ESCOLA B	GRAU DE INSTRUÇÃO	% ESCOLA A	% ESCOLA B
ATÉ R\$ 500,00	0	20	ENSINO FUNDAMENTAL	0	60
DE R\$ 501,00 A 1.000,00	0	80			
DE R\$ 1.001,00 A R\$ 3.000,00	0	0	ENSINO MÉDIO	0	40
DE R\$ 3.001,00 A R\$ 5.000,00	40	0	ENSINO SUPERIOR	80	0
DE R\$ 5.001 A R\$ 7.000,00	40	0			
MAIS DE R\$ 7.000,00	20	0	PÓS-GRADUAÇÃO	20	0

Fonte: Trabalho de Campo, Abril de 2012

Com relação ao grau de instrução, a situação é bastante semelhante a da renda. Nenhum dos pais entrevistados da escola B possui nível superior, sendo que 60% dispõem apenas do ensino fundamental. Já na escola A todos os entrevistados são portadores de ensino superior, sendo 20% pós-graduados. Como consequência do grau de instrução, as profissões dos pais dos alunos da escola B são, em geral, menos qualificadas que aquelas exercidas pelos pais da escola A.

As discrepâncias em relação aos dados já apresentados acabam por constituir novas desigualdades. É o que ocorre com espaços de lazer. Analisando as informações do gráfico 01, percebe-se que espaços de natureza estritamente pública como Praças e Igrejas são bastante frequentados pelos alunos da escola B, enquanto que outros de natureza mais privativa como os Parques não foram apontados por nenhum dos entrevistados como frequentado pelos filhos.

O Shopping, espaço considerado a princípio como público, já que nas palavras de Gomes (2002, p. 162), fisicamente, o espaço público é “[...] o lugar, praça, rua, *shopping*, praia, qualquer tipo de espaço, onde não haja obstáculos a possibilidade de acesso e participação de qualquer tipo de pessoa”; também não foi apontado como espaço frequentado pelos alunos da escola B. Isso porque o Shopping possui uma natureza pública diferente de outros espaços públicos, como as praças, uma vez que o uso efetivo desse acaba exigindo uma maior disponibilidade de renda, pois os serviços oferecidos neste espaço, a princípio público, são de natureza privada. Já os alunos da escola A, segundo os pais entrevistados, frequentam cotidianamente esses espaços mais privativos, uma vez possuindo uma renda familiar mais elevada.

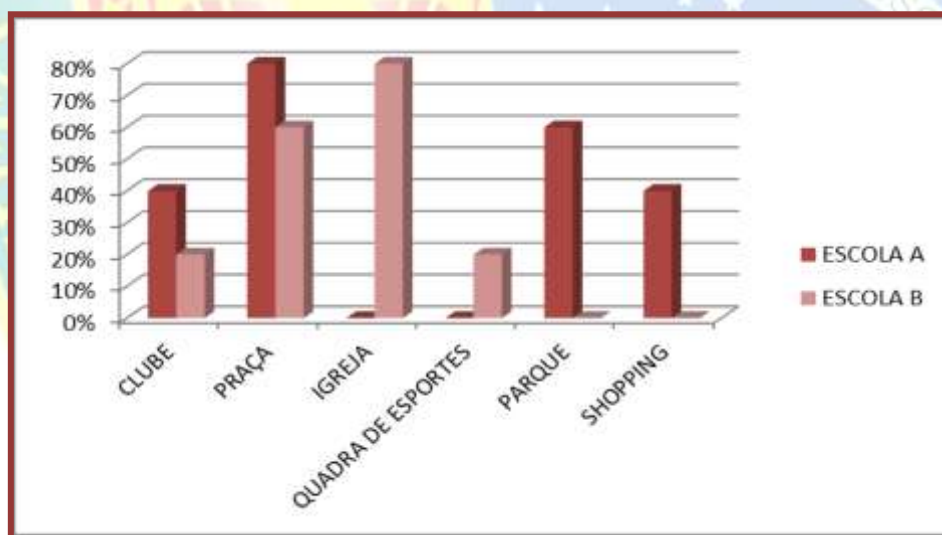


Gráfico 01: Espaços de lazer frequentados pelos alunos das Escolas A e B

Fonte: Trabalho de Campo, Abril de 2012

A mesma realidade verificada com relação aos espaços frequentados se repete nas atividades desenvolvidas pelos alunos fora do contexto escolar. A renda familiar é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento de certas atividades pelos alunos. Isso significa dizer, como retrata o gráfico 02, que os alunos da escola A exercem cursos de língua estrangeira, natação, karatê, balé e aulas de reforço, que não fazem parte da experiência cotidiana dos alunos da escola B, já que o nível de renda familiar desses não possibilita o acesso a essas atividades privadas.

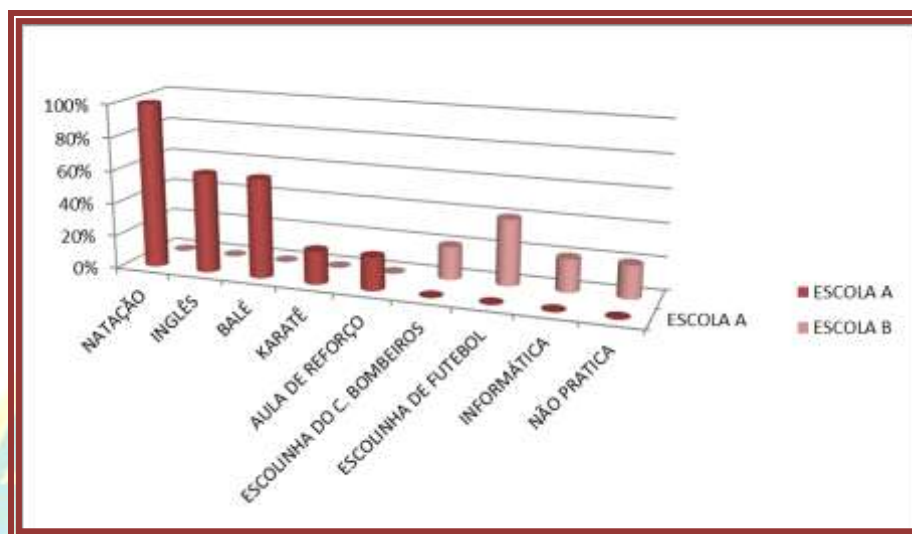


Gráfico 02: Atividades desenvolvidas pelos alunos das Escolas A e B fora do ambiente escolar

Fonte: Trabalho de Campo, Abril de 2012

O não acesso a essas atividades por parte dos alunos da escola B funciona como um limitador no processo de formação desses, pois as experiências externas à escola são indispensáveis ao desenvolvimento da aprendizagem, especialmente, quando se pensa uma educação ampla e que objetiva a formação de cidadãos críticos e reflexivos, nos moldes defendidos por Freire (2002, p. 15).

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Dessa forma, como afirma o autor, a experiência desenvolvida pelos alunos nas atividades paralelas ao cotidiano escolar tem importância fundamental, contribuindo na estruturação da necessária leitura crítica do mundo por eles vivenciado. Isso também deixa clara a importância que possui a experiência desenvolvida por cada indivíduo ou grupo social no seu espaço de vivência imediata.

Por meio dos dados demonstrados já se torna possível constatar que, apesar das duas escolas estudadas encontrarem-se no mesmo bairro e possuírem estruturas físicas não muito divergentes; no que se refere ao espaço vivido por seus alunos, as diferenças são muito sensíveis. Pedagogicamente, este é um dado muito importante, pois essa diferenciação implica a adoção de estratégias, metodologias e conteúdos diferenciados

entre os dois grupos considerados. Isso se a intenção é desenvolver uma aprendizagem nos moldes aqui defendidos, dotada de significados, que construa a inter-relação entre o que se trabalha na escola e a experiência prática do aluno no seu dia-a-dia, possibilitando, assim, a instrumentalização desse aluno para a atuação crítica, reflexiva e transformadora diante da sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da realidade concreta dessas duas escolas na região metropolitana de Belém do Pará comprova a afirmação realizada anteriormente a respeito da complexidade que envolve o trabalho com o espaço vivido. Contudo, se o compromisso do educador se volta à formação não apenas de um futuro trabalhador, mas de um cidadão capaz de lidar com os desafios e dificuldades impostos pelo mundo atual, munido das ferramentas necessárias à reflexão sobre sua realidade e à defesa de seus interesses; levar em consideração o espaço vivido do aluno deixa de ser uma opção e passa a ser uma condição.

Isso porque somente partindo da vivência concreta dos educandos é possível construir significados para os novos conhecimentos trazidos pela escola, somente a partir da correlação com o espaço vivido, os novos conhecimentos deixam de ser abstratos e passam a ser concretos para o educando, ou seja, somente partindo da realidade vivida é possível se chegar a uma aprendizagem realmente significativa. Entretanto, as peculiaridades das experiências e vivências de cada indivíduo e de cada grupo social impõe ao educador uma tarefa extremamente desafiadora: compreender as características do espaço vivido de seus alunos. Esse seria um desafio anterior à delimitação dos conteúdos, das metodologias e das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Essa tarefa aponta para a importância que possui a dimensão espacial da sociedade, que muitas vezes é considerada apenas na formalidade do ensino, enquanto conteúdo a ser tratado nas aulas de geografia, quando, de fato, o espaço se coloca enquanto elemento estruturante da sociedade e é meio para quase todo tipo de ação praticada em seu âmbito, como o ato de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história e geografia. Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

_____. **Geografia e Modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.) **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MORAES, Jerusa Vilhena de. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico. In: CASTELLAR, Sônia. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: contexto, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In: **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **Novos caminhos da geografia brasileira**. 5 ed. São Paulo: contexto, 2005.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. O desafio de promover a aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, v. 20, p. 29-37, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3 ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

SPLITTER, Laurence J. SHARP, Ann Margaret. A comunidade de investigação na sala de aula. In: _____. **Uma nova Educação**. Guarulhos: Nova Alexandria, 1995.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.